

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Sara Raquel Ramalho Pereira

Linguagem Oral e Comunicação em Contexto Pré-Escolar

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Julho de 2014

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Linguagem Oral e Comunicação em Contexto Pré-Escolar

Autora: Sara Raquel Ramalho Pereira

Orientadora: Mestre Sandra Duarte Tavares

Coorientadora: Mestre Amélia Mestre

Julho de 2014

Agradecimentos

Sem o apoio de certas pessoas, família e amigos, não teria sido possível percorrer este caminho, pois foram elas que nos momentos certos me apoiaram e não me deixaram desistir.

Agradeço aos meus pais, por tudo, por me apoiarem sempre nas minhas decisões, aconselhando-me sempre da melhor maneira possível. São um exemplo para mim, na medida em que me encorajaram sempre, na procura de um futuro melhor.

Ao meu irmão, por todo o carinho, por me dizer que eu sou um orgulho para ele e eu sei que ele vai também ser sempre um orgulho para mim.

Ao meu avô João, um obrigada especial, por ser a estrela que me guia sempre e sei que ele sente um orgulho enorme, por tudo o que alcancei até hoje.

À minha família por se preocupar comigo, por me dar força e por mostrar o orgulho que tem em mim.

À minha melhor amiga e companheira Raquel, por toda a força que me deu e por ser o meu pilar ao longo deste percurso. Por me fazer sorrir em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis.

Um enorme obrigada às crianças com quem tive o privilégio de estagiar, por me fazerem acreditar na magia da profissão que escolhi e à docente cooperante, por me ter deixado entrar na sua sala e por todos os conhecimentos que me transmitiu.

Obrigada a todos os docentes do Instituto Superior de Educação e Ciências, em particular à minha orientadora de estágio, Professora Amélia Mestre, por todo o acompanhamento ao longo deste período da prática pedagógica e à Professora Sandra Duarte Tavares, minha orientadora do relatório final de estágio.

Resumo

O Relatório Final de Estágio, apresentado ao Instituto Superior de Educação e Ciências, destina-se a apresentar o contexto de estágio realizado no Jardim-de-Infância Adriano Correia de Oliveira, entre outubro de 2013 e junho de 2014.

Este estágio começou com uma primeira fase de observação, passando depois por outra de intervenção, para a qual foi definida uma área de intervenção prioritária: “Linguagem oral e comunicação em contexto pré-escolar”. A escolha deste tema surgiu de dificuldades detetadas na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, durante a fase de observação.

Foram então propostos três objetivos a atingir no final do estágio:

- i. Promover a comunicação entre as crianças do grupo;
- ii. Promover a comunicação entre as crianças e os adultos;
- iii. Desenvolver a linguagem oral.

Após a escolha da área de intervenção e da proposta dos objetivos a atingir no final da nossa prática pedagógica definimos as estratégias de implementação a adotar, como dinamizar mais atividades em grande grupo, não esquecendo cada criança, individualmente, tentando privilegiar a comunicação e promovendo a linguagem oral, para que estas possam, gradualmente, interagir com as restantes crianças do grupo e com os adultos, participando nas atividades propostas.

Como resultado, a comunicação passou a ser uma constante na dinâmica de trabalho do grupo, em sala, e nas suas brincadeiras. Através destas estratégias verificou-se melhorias na forma de comunicação e na linguagem de algumas crianças do grupo.

Apesar de não terem sido ultrapassadas todas essas dificuldades, foi notório o envolvimento das crianças nas atividades propostas ao longo da prática pedagógica.

Palavras-Chave

Linguagem, linguagem oral, linguagem escrita, comunicação, aprendizagem

Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização da Intervenção.....	2
2.1. Caraterização do Meio Envolvente	2
2.2. Caraterização da Instituição	2
2.3. Caraterização da Sala	3
2.4. Caraterização do Grupo.....	4
3. Perspetivas Educacionais.....	6
4. Intervenção	7
4.1. Linguagem Oral e Comunicação em Contexto Pré-Escolar	8
4.2. Enquadramento Teórico	9
4.3. Prática Desenvolvida	12
4.4. Atividades mais significativas em Contexto de Estágio	16
5. Resultados Alcançados	22
5.1. Validação dos Resultados	23
5.2. Avaliação Evolutiva entre a Diagnóstica e Final	26
5.3. Reflexão	28
6. Considerações Finais	30
Referências Bibliográficas	33
Anexos.....	35

Índice de figuras

Fig. 1 - Análise das áreas e domínios trabalhados em contexto de estágio	14
Fig. 2 - Imagens misturadas no início da atividade	17
Fig. 3 - Opostos encontrados pelas crianças	17
Fig. 4 - Jogo de palavras	18
Fig. 5 - Jogo de palavras	18
Fig. 6 - Colagem das palavras encontradas	19
Fig. 7 - Escrita da lengalenga	20
Fig. 8 - Escrita da lengalenga em manuscrito	21
Fig. 9 - Escrita da lengalenga em manuscrito	21

Lista de Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1. Introdução

O estágio de ensino supervisionado assume uma importância fundamental na construção da profissionalidade docente, na medida em que permite ao aluno estagiário, adquirir conhecimento que lhe será muito útil na sua vida profissional futura.

O desenvolvimento da prática pedagógica decorreu no jardim-de-infância Adriano Correia de Oliveira, durante oito meses, com um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Ao longo da prática pedagógica foi possível desenvolvermos uma prática reflexiva, planificando em conjunto com a educadora cooperante, procurando proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Quem defende esta prática reflexiva, por parte dos educadores, é Alarcão (2003, citado por Neves 2007). Durante esta prática identificámos uma área de intervenção prioritária: linguagem oral e comunicação em contexto pré-escolar.

Esta área de intervenção prioritária surgiu após a primeira fase de observação do grupo, e de uma avaliação diagnóstica, que segundo Luckesi (2002 citado por Oliveira 2012), permite ao educador perceber em que fase do desenvolvimento a criança se encontra, para que possa ajudá-la no processo de aprendizagem, durante o seu desenvolvimento. Esta avaliação diagnóstica, através das listas de verificação de competências, construídas com base nas Metas de Aprendizagem, permitiu-nos identificar as dificuldades que o grupo apresentava na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Após a fase de observação, passámos à intervenção, onde foi definida a área de intervenção prioritária, para a qual foram definidos três objetivos:

- i. Promover a comunicação entre as crianças do grupo;
- ii. Promover a comunicação entre as crianças e os adultos;
- iii. Desenvolver a linguagem oral.

Relativamente à estrutura do relatório, o mesmo encontra-se dividido em seis secções, a primeira refere-se à introdução, a segunda à contextualização da intervenção, apresentando as caracterizações do meio envolvente, da instituição, da sala e do grupo, na terceira apresentam-se as perspetivas educacionais definidas inicialmente para o grupo e na quarta toda a intervenção realizada com o grupo. Na quinta secção é apresentada uma reflexão crítica em relação ao que foi proposto inicialmente e ao que

foi realizado, tendo em conta os resultados alcançados pelas crianças. Por último, surgem as considerações finais.

2. Contextualização da Intervenção

Depois da fase inicial de observação, procedemos à elaboração das caracterizações do meio envolvente, da instituição, da sala e do grupo, e é através destas caracterizações que se torna possível conhecer o grupo e o contexto em que realizamos a prática pedagógica. Assim, a fase de observação é fundamental, pois, tal como referem as OCEPE (1997) é importante “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...), para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE 1997, p. 25).

2.1. Caracterização do Meio Envolvente

Segundo as OCEPE (1997), o meio social de onde provêm as crianças, e onde a instituição se encontra localizada, influencia indiretamente as crianças.

A instituição que foi contexto de estágio que ora caracterizo foi o jardim-de-infância Adriano Correia de Oliveira, que está situado em Lisboa na freguesia de Santa Maria dos Olivais, nos Olivais. Esta localidade é uma zona urbana, onde predominam as zonas verdes e as habitações são essencialmente blocos ou torres de apartamentos.

O meio onde está inserida permite que o grupo tenha acesso a serviços de saúde como centros de saúde e farmácias, zonas de lazer como bibliotecas e quinta pedagógica e outros serviços como correios, bombeiros e esquadra de polícia.

2.2. Caracterização da Instituição

O conhecimento do contexto institucional na educação pré-escolar é, como defendem as OCEPE (1997), fundamental para promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo assim, um dos suportes no trabalho dos educadores.

O jardim-de-infância Adriano Correio de Oliveira pertence ao agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, e partilha o mesmo espaço físico com o Ensino Básico 1.º ciclo. As duas instituições situam-se no concelho de Lisboa, na freguesia dos Olivais.

O conjunto de edifícios que constituem o jardim-de-infância e a escola básica é de carácter público e foi construído pela Câmara Municipal de Lisboa, no ano letivo de 2004/2005. É um edifício único, com quatro salas, todas elas com saídas para o exterior. Uma sala polivalente, onde ficam as crianças que têm CAF (componente de apoio à família), um *hall* de entrada comum, quatro casas de banho, duas delas partilhadas, pelas salas A e B, e C e D, para as crianças, uma casa de banho adaptada para pessoas portadoras de deficiência e outra para adultos. Uma sala de educadores, duas arrecadações e uma sala para auxiliares com uma pequena copa. No entanto, o refeitório onde as crianças almoçam e o ginásio onde são realizadas as aulas de psicomotricidade, situam-se no edifício do 1.º ciclo.

O funcionamento das salas de jardim-de-infância é bastante idêntico, dado que as educadoras planificam em conjunto os temas a trabalhar, o que pode diferir é a forma como cada uma trabalha o tema na sua sala.

O jardim-de-infância não segue nenhum modelo ou filosofia específica, podendo cada educadora escolher as metodologias que pretende seguir no seu trabalho com as crianças.

2.3. Caracterização da Sala

Laevers & Portugal (2010) dizem-nos que é importante que as crianças encontrem, na sala, estímulos que desencadeiem atividades, atendendo aos vários domínios, no campo do desenvolvimento. A sala contempla certos atributos no que respeita aos estímulos necessários para o grupo, e dispõe de variadíssimos recursos e materiais, que ajudam ao desenvolvimento de todas as crianças.

A sala onde foi desenvolvida a prática pedagógica é a sala A ou sala vermelha. Tem muita luz natural e encontra-se dividida por áreas (anexo 1 – planta da sala).

Para caracterizar a sala recorremos aos guiões de avaliação de Cardona (2007), preenchidos apenas através da observação do ambiente educativo (anexo 2 – guiões de avaliação do espaço-materiais de Maria João Cardona).

Cardona (2007) diz-nos que a organização do ambiente educativo e a forma como a partir desta organização se desenvolvem as atividades, pode alterar o processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização das atividades, as crianças têm ao seu dispor vários materiais como lápis de carvão, canetas de feltro e lápis de cor, utilizando-os de forma autónoma. Na sala existem ainda vários jogos e livros e também um computador com jogos didáticos.

2.4. Caracterização do Grupo

De acordo com as OCEPE (1997), é essencial conhecer o grupo e cada criança individualmente, as suas capacidades, interesses e dificuldades, para conseguir adequar a prática educativa às suas necessidades reais.

O grupo da sala A (vermelha) é composto por dezanove crianças, dez do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, duas delas com necessidades educativas especiais, uma com Síndrome de Noonan e outra com um atraso significativo na fala.

Para caracterizarmos o grupo, utilizámos os registos diários, onde foram registadas informações relativas aos comportamentos e ao desenvolvimento das crianças em sala e a observação sistemática, que para Reuchlin citado por Estrela (1994), consiste em evidenciar a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas que estejam bem definidas. Assim, foi possível construir listas de verificação de competências baseadas nas metas de aprendizagem e preenchidas através da observação das crianças, que nos permitiram conhecer melhor o grupo (anexo 3 – listas diagnósticas de verificação de competências).

As crianças manifestaram, ao longo da nossa intervenção, interesse e curiosidade face às atividades propostas, tornando o processo de aprendizagem mais exigente e diversificado.

Na relação das crianças da sala A, o grupo revela uma boa relação entre si, manifestando um espírito de entreajuda, quer durante as atividades, resolução de problemas ou na altura de arrumar a sala. Existem alguns conflitos na sala, entre

algumas crianças de cinco anos e com uma das crianças com necessidades educacionais especiais, por quererem mostrar a sua posição no grupo.

A avaliação diagnóstica feita ao grupo, no início do nosso estágio, foi fundamental para percebermos quais as dificuldades que as crianças apresentavam nas várias áreas de aprendizagem, para podermos adequar a nossa prática, como refere Luckesi (2002 citado por Oliveira 2012), quando diz que a avaliação diagnóstica permite ao educador perceber em que fase do desenvolvimento a criança se encontra, para que posso ajudá-la no processo de aprendizagem, durante o seu desenvolvimento.

De acordo com as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, podemos dizer que as crianças do grupo, ao nível do Conhecimento do Mundo, distinguiram unidades de tempo básicas, nomeavam sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconheciam outros momentos importantes de vida pessoal e da comunidade, identificavam elementos do ambiente natural e social, identificavam diferentes partes do corpo, identificavam-se e reconheciam as suas características individuais, reconheciam que o ser humano tem necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de autorrealização, identificavam mudança nos processos de crescimento e usavam e justificavam algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança.

Ao nível da Formação Pessoal e Social, as crianças do grupo identificavam as suas características individuais, reconheciam laços de pertença a diferentes grupos, expressavam as suas necessidades, emoções e sentimentos, identificavam os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, escolhiam as atividades que pretendiam realizar no jardim-de-infância, partilhavam brinquedos e outros materiais com colegas e demonstravam comportamentos de apoio e ajuda.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, conheciam algumas letras, prediziam acontecimentos numa narrativa através das ilustrações e recontavam narrativas ouvidas ler.

Na área matemática, conheciam a rotina da semana e do dia da sua sala e reconheciam os números de 1 a 10.

Ao nível das Expressões, na Expressão Plástica, utilizavam, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão, para recriar vivências individuais, temas e histórias. Na Expressão Dramática, inventavam e experimentavam personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos. Na Expressão Musical, cantavam canções e na Dança utilizavam

de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto, respondiam com uma série de movimentos a estímulos que correspondem a ações e identificavam movimentos básicos locomotores e não-locomotores. Na Expressão Motora realizavam percursos que integravam várias destrezas, como rastejar e saltar, lançavam uma bola e praticavam jogos infantis.

Na área das TIC exploravam livremente jogos e outras atividades lúdicas.

3. Perspetivas Educacionais

A fase de observação que realizámos no início do nosso estágio foi fundamental para conhecermos pormenorizadamente o grupo e a realidade educativa.

Nesta mesma fase, elaborámos as caracterizações do meio, da instituição, do grupo e uma caracterização individual de cada criança, o que nos permitiu, durante o período de estágio, adequar e ajustar métodos de trabalho, tendo em conta as características individuais das crianças, como referem as OCEPE (1997), a caracterização do grupo e a individualizada, é fundamental para conseguirmos perceber quais as necessidades que o grupo tem e de que forma conseguimos dar resposta a essas mesmas necessidades, durante o período de estágio.

Sendo um grupo heterogéneo, tendo crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, podemos perceber que nem todas as crianças se encontram na mesma fase de desenvolvimento. Através das listas de verificação de competências podemos compreender melhor, quão diferenciadas podem ser estas fases de desenvolvimento das crianças.

Todo este processo levou-nos a conhecer pormenorizadamente o grupo e, neste caso, a perceber que existe uma necessidade de trabalhar a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através de atividades mais direcionadas, que lhes permitam desenvolver a comunicação. Isto porque existem crianças que apresentam dificuldades ao nível da linguagem oral, dificultando a sua forma de expressão e outras, que apesar de não apresentarem lacunas a esse nível, mostram dificuldade em comunicar. Como o trabalho que desenvolvemos deve ser feito em parceria com a docente cooperante, foi importante adequar as propostas de intervenção. A escolha desta área de intervenção veio não só complementar o trabalho que a educadora cooperante privilegia, mas

também ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades de expressão, proporcionando-lhes aprendizagens dinâmicas e facilitadoras deste tipo de comunicação. A área de intervenção vai ao encontro desta questão: linguagem oral e comunicação em contexto pré-escolar.

Como já referimos, a escolha desta área de intervenção surgiu das dificuldades apresentadas pelas crianças, como tal, perspetivamos não só trabalhar mais esta área, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como também trabalhar transversalmente as restantes áreas das metas de aprendizagem, pois segundo Rombert (2013), “Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar e em compreender os outros, podem ocorrer várias alterações no seu comportamento, como mostrarem-se mais reservadas, tímidas, inibidas, tendo tendência a isolar-se e a recusar participar em conversas de grupo” (p. 130-131).

Tentaremos então dinamizar mais atividades em grande grupo, não esquecendo cada criança, individualmente, tentando privilegiar a comunicação e promovendo a linguagem oral, para que estas possam, gradualmente, interagir com as restantes crianças do grupo e com os adultos, participando nas atividades propostas.

4. Intervenção

De acordo com Freire (2001 citado por Felício & Oliveira) o estágio da prática pedagógica permite formar um profissional reflexivo que pretenda desenvolver aprendizagens significativas com o seu grupo de crianças.

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica, tentámos trabalhar todas as áreas de aprendizagem, dando maior ênfase à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com vista a desenvolver também a comunicação nas crianças, dado que era aqui que o grupo apresentava maiores dificuldades.

Segundo Sim-Sim et al. (2008) um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança é o ambiente educativo do jardim-de-infância (Sim-Sim et al. 2008).

4.1. Linguagem Oral e Comunicação em Contexto Pré-Escolar

Após a fase inicial de observação do grupo, das caracterizações e de diálogos com as crianças, foi possível conhecermos um pouco melhor o grupo e cada criança individualmente. Percebemos então a necessidade de trabalhar a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto haver crianças que apresentavam dificuldades na linguagem oral e na comunicação.

Algumas crianças do grupo mostraram também dificuldade em expressar-se nos momentos em grande grupo, em pequeno grupo ou a pares, tanto em atividades propostas, como nas brincadeiras livres, o que contribuiu para dificultar o seu desenvolvimento global, como já referimos anteriormente. Por vezes, no trabalho ou brincadeira a pares, há algumas que interagem com crianças do grupo com quem se dão melhor, mas sem a presença direta de um adulto, ou seja, sem sentirem que o adulto está a observá-las.

Assim, tornava-se possível proporcionar ao grupo atividades mais direcionadas para a linguagem oral, desenvolvendo a sua comunicação, acabando também por conjugar com o trabalho da educadora cooperante, visto a mesma privilegiar o trabalho nesta área das metas de aprendizagem.

Pretendeu-se com a escolha desta temática, linguagem oral e comunicação, dar ao grupo a oportunidade de explorar a sua forma de comunicação e de desenvolver a sua linguagem, utilizando mais e diversas técnicas, que também lhes permitisse ultrapassar as suas dificuldades. Havia também a possibilidade de proporcionar-lhes o contato com diversos materiais, durante as atividades propostas por nós, conciliando com os temas mensais da instituição.

Os objetivos definidos para a área de intervenção foram:

- iv. Promover a comunicação entre as crianças do grupo;
- v. Promover a comunicação entre as crianças e os adultos;
- vi. Desenvolver a linguagem oral.

Quanto às estratégias para implementação dos objetivos definidos, utilizámos os momentos de conversa no tapete, em grande grupo, as atividades realizadas, em grande e pequeno grupo, a pares e os momentos de brincadeira livre.

Privilegiamos sempre atividades como a exploração de lengalengas, rimas e histórias, permitindo que as crianças interajam umas com as outras e também com os

adultos, o que nos permite desenvolver nas crianças os aspetos focados na área de intervenção prioritária.

Como é um grupo heterogéneo, tivemos que ter em conta que há crianças que se encontram numa fase importantíssima de transição para o 1.º ciclo, que terá que ser feita de forma natural e simples, por isso, tentámos dar-lhes as bases necessárias para conseguirem responder a esta nova fase que se aproxima. Não esquecendo que a linguagem oral e a forma como as crianças comunicam é uma das áreas centrais para o desenvolvimento integral das crianças em todas as outras áreas.

4.2. Enquadramento Teórico da Linguagem Oral e da Comunicação

Como já referido anteriormente, a área de intervenção incide sobre a linguagem oral e comunicação.

Após a fase inicial de observação do grupo, verificámos que algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da linguagem, ou seja, não correspondiam ao que é esperado para as crianças destas idades. Assim, podemos falar em falta de estimulação no desenvolvimento da linguagem, estando uma criança num nível inferior ao esperado para a sua idade, ao nível da linguagem, como refere Rombert (2013).

Perceber o que significam alguns conceitos, como a comunicação e a linguagem oral, que sustentam esta problemática, torna-se essencial. Segundo Sim-Sim (1998), podemos definir comunicação como o processo de troca de informação entre dois ou mais intervenientes e linguagem oral como a base da linguagem escrita. Podemos ainda ter em conta, que um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar é a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, como referem as OCEPE (1997).

É ainda importante perceber o que é esperado das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ao nível da linguagem. Segundo Rombert (2013), a criança aos 3/4 anos de idade “é uma faladora competente, usa bastante vocabulário, faz frases de três a quatro palavras e participa nas conversas (...), entre os 4 e os 5 anos, a criança usa a linguagem para comunicar socialmente e dirigir-se mais aos outros, de maneira mais formal (...), aos 5/6 anos é a fase da consolidação: a criança melhora o seu discurso, a sua dicção, o uso da palavra e da frase (...) e a partir dos 6 anos, tem

uma linguagem completa, a nível compreensivo e expressivo, articula todos os sons da língua (...)” (p. 58-59).

Podemos ainda, basear-nos noutra perspetiva sobre o que é esperado das crianças destas idades, pois Rigolet (2006) diz-nos que em termos linguísticos, nas crianças dos 3 aos 4 anos, “o vocabulário da criança é ainda limitado (...), que (...) a criança é capaz de relatar factos contados (...), que (...) a criança tende a cuidar mais a sua linguagem ao falar com o educador do que com os colegas (...) e que a criança já consegue construir frases, mas curtas.” Aos 5 anos de idade, “a criança conhece uma fase importante de evolução. As suas frases são francamente mais compridas, reflectindo uma complexidade progressiva da sua expressão” (p.110 e 122).

A mesma autora diz-nos que, aos 5-6 anos, “as crianças desta idade exprimem-se com facilidade, de forma mais complexa, explícita e pormenorizada, (...) constroem frases mais longas (...) e que o vocabulário destas crianças é muito mais elaborado, preciso e abstracto” (p. 147-148).

De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “as crianças em idade pré-escolar conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras. Compreendem facilmente os significados de questões, ordens e histórias” (p. 47).

Rombert (2013) diz-nos que “aprender a ler e a escrever inicia-se desde que a criança pratica e desenvolve a fala e a linguagem” (p.214).

Aos primeiros passos na leitura e na escrita chamam de literacia precoce ou emergente, referindo-se, como afirma Rombert (2013), “a um conjunto de experiências, práticas e interações com a leitura e escrita, ajudando ao desenvolvimento posterior das competências de fala, leitura, escrita e cálculo” (p.214). A mesma autora refere que “Promover a literacia permite à criança desenvolver várias capacidades como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor/escritor, ter consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita” (p. 214), tornando-se importante que a criança viva num ambiente de literacia rico, para que possa ter contato com elementos que facilitem a sua aprendizagem, como as histórias com leitura em voz alta e expressiva. É importante promover o gosto por canções, poemas, rimas e lengalengas.

Nos momentos de tapete, conversas ou atividades em grande grupo, algumas crianças apresentam dificuldades em expressar-se, ficando caladas, mesmo quando nos dirigimos a elas, individualmente. Isto acaba por dificultar a sua relação com as restantes crianças e com os adultos como nos mostra Rombert (2013), quando nos diz

que “Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar e em compreender os outros, podem ocorrer várias alterações no seu comportamento, como mostrarem-se mais reservadas tímidas, inibidas, tendo tendência a isolar-se e a recusar participar em conversas de grupo” (p. 130-131).

Tendo em conta a área prioritária definida, é importante estarmos atentos ao grupo e a cada criança, individualmente, para conseguirmos responder de forma adequada às suas necessidades e ajudá-las a ultrapassar, da melhor maneira, as dificuldades sentidas ao nível da linguagem oral e da comunicação.

Isto remete-nos para o que diz Vygotsky, citado por Matta (2001), em que o desenvolvimento resulta da interação social, onde a criança recebe, das pessoas que estão à sua volta, instrumentos socioculturais. Destes instrumentos a que a criança tem acesso, Vygotsky dá destaque “à linguagem, poderoso instrumento de comunicação (...)” (p. 73), ou seja, é importante estimular, nas crianças, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, através das interações com os adultos e as restantes crianças do grupo.

Para um bom desenvolvimento da linguagem, é importante proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança. Segundo Sim-Sim et al. (2008), estes são os dois caminhos que podem ajudar a combater as desigualdades que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Para o desenvolvimento desta temática, foi preciso focarmo-nos mais no desenvolvimento da linguagem das crianças e no seu progresso durante as atividades, do que no produto final. Segundo Papalia et al. (2001), “À medida que as crianças adquirem o domínio das palavras (...) tornam-se mais competentes na comunicação.” (p.323), o que nos leva a outra ideia dos mesmos autores ao dizerem que as crianças demonstram sinais de imaturidade linguística, apesar de na idade pré-escolar fazerem rápidos avanços no vocabulário.

Apesar de planificarmos e orientarmos as atividades, é essencial envolver as crianças no processo de aprendizagem, respeitando o seu ritmo, pois segundo a teoria da aprendizagem social de Vigotsky (1978) citado por Tavares et al. (2007), a criança é um interveniente ativo no seu processo de aprendizagem mas não o faz sozinha, esperando pelas respostas dos adultos, a quem coloca questões. O progresso e o desenvolvimento global do grupo e de cada criança individualmente foram tidos em conta no processo de aprendizagem, pois como refere, Sim-Sim et al. (2008), a criança para aprender a

comunicar usando a língua do grupo a que pertence, precisa de estar num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar.

4.3. Prática Desenvolvida

A prática pedagógica desenvolvida ao longo do período de estágio permite ao aluno estagiário observar e interagir com um grupo de crianças em idade pré-escolar, durante três manhãs por semana. Canário (2001 citado por Pereira & Galeão, 2003) defende que os docentes aprendem nos locais por onde passam, aprendendo com a experiência que a sua formação inicial lhes dá.

Após o período de observação, entre outubro e novembro, iniciámos a nossa intervenção, apresentando diversas atividades às crianças. Essas atividades foram planificadas de acordo com as planificações quinzenais feitas, em conjunto, pelas quatro educadoras do jardim-de-infância e também com a planificação curricular anual (anexo 4 – planificação curricular anual), também realizada pelas quatro educadoras cooperantes.

Antes da escolha da área de intervenção prioritária, planificámos de acordo com o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, seguindo o seu modelo de trabalho com as crianças, ou seja, envolvendo todas as crianças nas atividades, independentemente da sua idade, pois segundo a teoria da aprendizagem social de Vigotsky (1978) citado por Tavares et al. (2007), a criança é um interveniente ativo no seu processo de aprendizagem mas não o faz sozinha, esperando pelas respostas dos adultos, a quem coloca questões. As crianças, dos três aos seis anos, realizam as mesmas atividades e ao mesmo tempo, existindo na maioria das vezes, diferentes graus de dificuldade.

Durante este tempo, foi possível observar que a área de aprendizagem em que maior parte das crianças apresentava mais dificuldades era a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ligada à forma como as crianças comunicavam e foram ainda realizados relatórios diários, que funcionaram como notas de campo, onde foram descritas as atividades, atitudes e conversas das crianças, através dos quais foi possível reunir informação mais detalhada sobre o grupo e cada criança individualmente (anexo 5 – Relatório diário de 5 de novembro de 2013), e também como afirmam Bogdan & Biklen (1994), permitiram uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Para adequar a nossa prática perante as dificuldades apresentadas pelas crianças foi importante perceber o que é esperado das crianças desta faixa etária e Rigolet (2006) diz-nos que em termos linguísticos, nas crianças dos 3 aos 4 anos, “o vocabulário da criança é ainda limitado (...), que (...) a criança é capaz de relatar factos contados (...), que (...) a criança tende a cuidar mais a sua linguagem ao falar com o educador do que com os colegas (...) e que a criança já consegue construir frases, mas curtas.” Aos 5 anos de idade, “a criança conhece uma fase importante de evolução. As suas frases são francamente mais compridas, reflectindo uma complexidade progressiva da sua expressão” (p.110 e 122).

A mesma autora diz-nos que, aos 5-6 anos, “as crianças desta idade exprimem-se com facilidade, de forma mais complexa, explícita e pormenorizada, (...) constroem frases mais longas (...) e que o vocabulário destas crianças é muito mais elaborado, preciso e abstracto” (p. 147-148).

Observámos também que algumas crianças tinham dificuldade em expressar-se, por não conseguirem falar bem e outras em comunicar com as restantes crianças e até mesmo com os adultos. Rombert (2013) mostra-nos que “Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar e em compreender os outros, podem ocorrer várias alterações no seu comportamento, como mostrarem-se mais reservadas tímidas, inibidas, tendo tendência a isolar-se e a recusar participar em conversas de grupo” (p. 130-131). Apesar de a educadora cooperante defender uma prática envolvente com as crianças era nestes dois pontos que as mesmas apresentavam maiores dificuldades (anexo 6 - relatório diário de 11 de novembro de 2013).

Depois do período de observação e da construção das listas de verificação de competências, chegámos ao tema da área de intervenção prioritária “Linguagem Oral e Comunicação em Contexto Pré-Escolar”, tendo-se optado por trabalhar atividades mais específicas com o grupo.

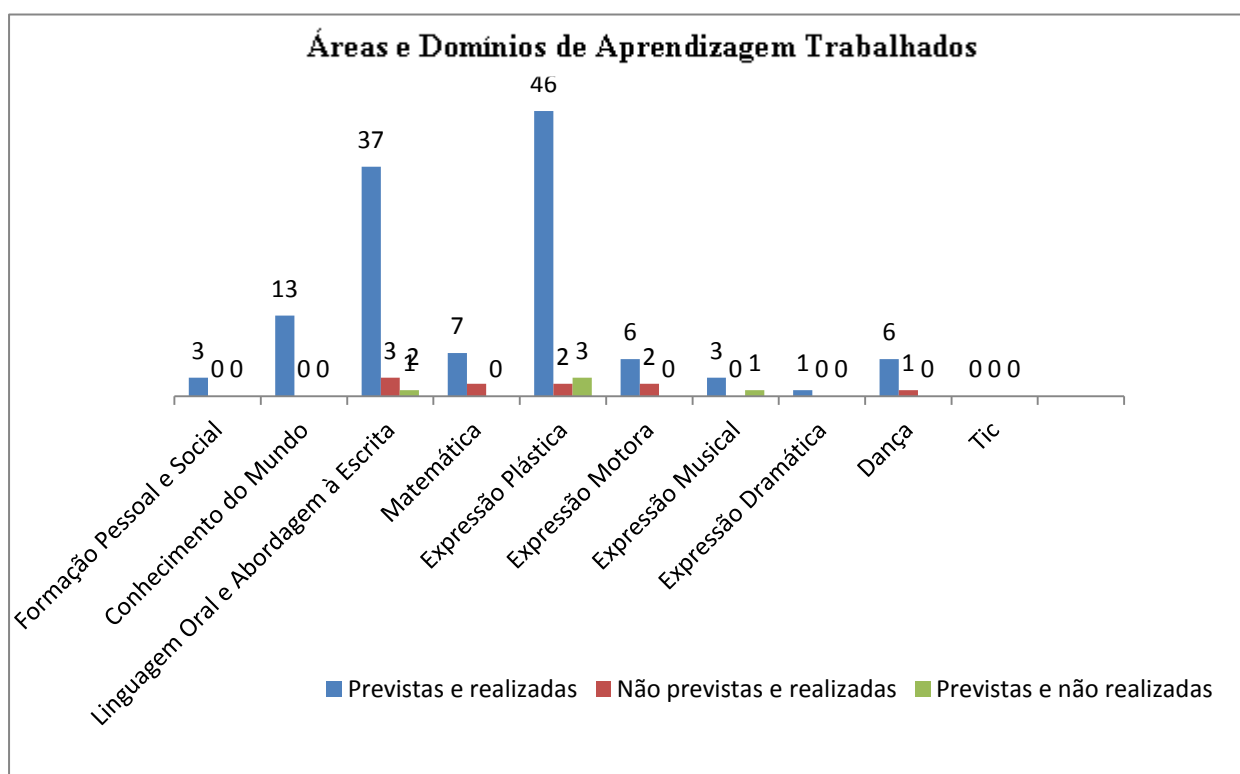
Segundo Estrela (1994), o educador tem que observar cada momento do seu grupo para poder estar preparado para reagir em cada momento. Ao identificar como pode alterar comportamentos, conseguirá também escolher estratégias adequadas aos objetivos definidos.

As estratégias de implementação passaram por seguirmos o trabalho que a educadora cooperante já tinha iniciado com o grupo, ou seja, continuando a envolver todas as crianças nas atividades, trabalhando em grande grupo, ou em algumas atividades, em pequenos grupos, mas ao mesmo tempo. Como referem Bertram e Pascal

(2009) quando dizem que “No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância: promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (p.43). O grupo está habituado a trabalhar desta forma, o que acaba por ajudar no desenvolvimento global do mesmo, pois apesar de ser um grupo heterogéneo, isso pode trazer vantagens para as aprendizagens das crianças. Os mesmos autores, Bertram e Pascal (2009), dizem ainda que é possível ter uma visão e compreensão melhores sobre as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças através do nível de envolvimento e do trabalho em grande grupo, pequeno grupo, pares ou individual.

Ao longo de toda a prática desenvolvida, tentou trabalhar-se todas as áreas de aprendizagem dando maior ênfase às Expressões, sendo o tema do projeto curricular de escola “As artes”, tendo como base a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Em seguida, é apresentado um gráfico que pretende mostrar as áreas e os domínios de aprendizagem trabalhados, nas atividades previstas e realizadas, nas atividades não previstas e realizadas e nas atividades previstas e não realizadas (figura 1).



Ao analisarmos o gráfico, verificamos que as atividades previstas foram, na sua maioria, realizadas, porque foram sempre planificadas em conjunto com a educadora cooperante, seguindo as suas sugestões de alterações. Apenas algumas atividades não foram realizadas porque acabaram por surgir trabalhos que tinham que ser terminados ou porque surgiram algumas atividades propostas pelas crianças, tendo em conta os temas apresentados.

O gráfico mostra-nos que o domínio mais trabalhado foi a Expressão Plástica, dentro da área das Expressões e, podemos justificar isto com o facto de o tema do projeto curricular de escola ser “As artes”, mas não esquecendo o trabalho na nossa área de intervenção prioritária, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, acabando por estar sempre presente nas atividades planificadas. Para um bom desenvolvimento da linguagem, é importante proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança. Segundo Sim-Sim et al. (2008), estes são os dois caminhos que podem ajudar a combater as desigualdades que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

A área em que nunca foi planificada uma atividade intencional, foi a área das TIC porque apesar de existir um computador na sala, as crianças só o utilizavam livremente quando queriam explorar jogos ou outras atividades lúdicas.

Podemos considerar algumas vezes em que fomos com o grupo a uma sala que existe no 1.º ciclo equipada com computador e quadro interativo, para efetuar pesquisas sobre os temas a abordar. Fomos nós que efetuámos as pesquisas no computador, enquanto as crianças observavam e participavam na conversa (anexo 7 - relatório diário de 3 de junho de 2014).

A área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, relacionada com a área de intervenção prioritária foi trabalhada através de atividades específicas, mas também desenvolvida em todas as outras atividades propostas, pois as crianças acabavam por ter sempre que falar e comunicar com as restantes crianças do grupo e com os adultos. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “A comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar”.

4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio

Apresentaremos nesta secção as atividades que se revelaram mais significativas, realizadas em contexto de estágio. De toda a nossa prática, escolhemos três para retratar algum do trabalho desenvolvido com o grupo ao longo do ano, bem como a sua ligação à área de intervenção prioritária, aqui descrita neste relatório. Importa referir que as atividades serão apresentadas pela ordem que foram propostas ao grupo e que incidiram mais na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Expressão Plástica. Isto remete-nos para o que diz Sim-Sim et al. (2008) que as crianças desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com as outras crianças, com o educador e com outros adultos.

A primeira atividade significativa decorreu no mês de fevereiro. Esta atividade surgiu a partir de um tema da planificação mensal da instituição, os opostos, e escolhemo-la por ter sido realizada em grande grupo, o que contribuiu para o desenvolvimento da comunicação entre as crianças. Isto remete-nos para o que diz Sim-Sim et al. (2008) que a criança para aprender a comunicar usando a língua do grupo a que pertence, precisa de estar num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar. Consistiu em apresentarmos ao grupo várias imagens, que por baixo tinham a palavra que correspondia à mesma, por exemplo, apresentámos a imagem de um objeto grande e por baixo, tinha escrito a palavra “grande”. Para iniciar esta atividade, alterámos a disposição da sala, colocando as cadeiras em meia-lua, uma mesa ao meio para que o grupo tivesse uma maior e melhor visão sobre as imagens. O objetivo da atividade era cada criança escolher uma imagem, dizer o que era e encontrar o seu oposto e, assim que colocámos as imagens em cima da mesa, as crianças começaram a observá-las, a fazer comentários sobre as mesmas e a tentar adivinhar os seus opostos. Gerou-se logo uma grande conversa, pois todos queriam dizer primeiro os opostos que já tinham encontrado, foi preciso pedir que se acalmassem e que todos teriam oportunidade de participar. Então, aleatoriamente, fomos pedindo a cada criança que escolhesse uma imagem e encontrasse o seu oposto, mas quando sentiam dificuldade as outras crianças do grupo acabavam por ajudar. À medida que cada criança ia encontrando um par de opostos íamos colando as imagens no quadro para ficarem ao alcance de todo o grupo, pois de acordo com, Bertram e Pascal (2009), é possível ter uma visão e compreensão melhores sobre as experiências de aprendizagem

proporcionadas às crianças através do nível de envolvimento e do trabalho em grande grupo, pequeno grupo, pares ou individual.

No decorrer da atividade, as crianças foram fazendo comparações com situações reais, por exemplo, com as suas próprias alturas, quando encontraram o par oposto “alto e baixo”. Era notória a alegria das crianças quando adivinhavam o que queria dizer cada imagem e quando encontravam o seu oposto.

Foi não só uma atividade significativa para as aprendizagens das crianças mas serviu também como contributo para o cantinho da escrita, que tinha sido inaugurado recentemente na sala e onde as crianças puderam dar o seu contributo na preparação dos materiais para esse mesmo cantinho. Esse contributo foi importante no envolvimento do grupo nessa atividade, pois como referem Bertram e Pascal (2009), “No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância: promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (p.43).

No fim, as imagens ficaram expostas no quadro e no dia seguinte quando chegámos à sala, as crianças ainda comentavam os opostos de que se lembravam (figura 2 e 3).

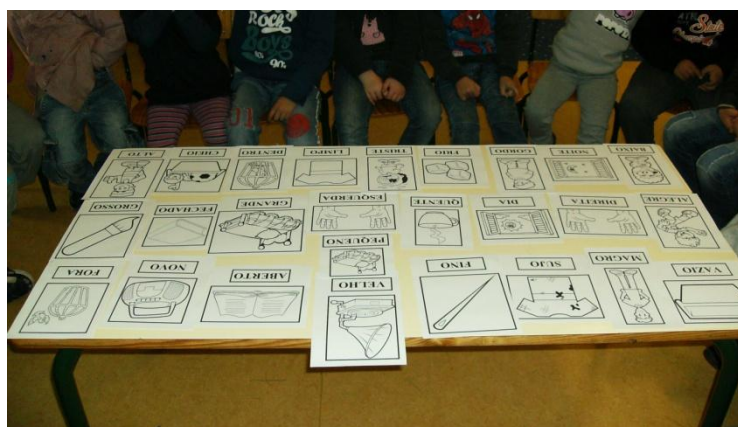


Figura 2 – Imagens misturadas no início da atividade

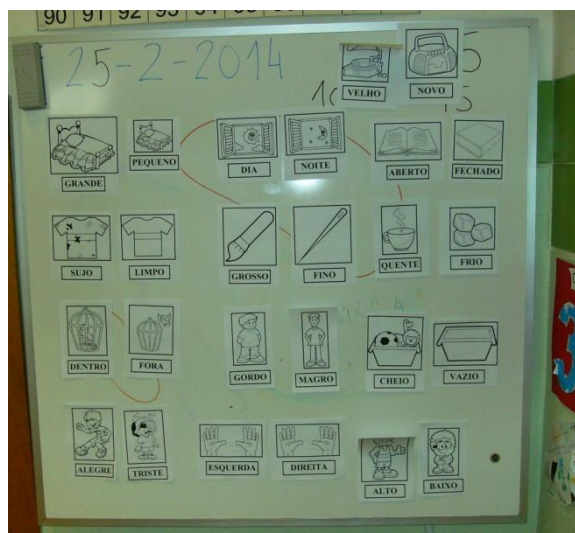


Figura 3 – Opostos encontrados pelas crianças

A segunda atividade surgiu no âmbito da planificação mensal da instituição, e como um dos temas do mês era a primavera, decidimos explorar o ciclo do mel. Com recurso ao livro “Ciclo do mel” lemos acerca do tema e observámos também imagens. À medida que fomos lendo sobre o tema, as crianças mostraram-se curiosas, fazendo perguntas sobre o processo de fabrico do mel e como havia crianças que nunca tinham provado mel, levámos e demos-lhes a provar. A reação foi positiva por parte de quase todas as crianças, querendo repetir, exceto uma que não gostou. Como no livro surgiram muitas palavras novas que as crianças não conheciam, fomos explicando à medida que elas nos iam questionando e isto acabou por ser o ponto de partida para uma das partes da atividade planificada. Assim como refere Sim-Sim et al. (2008), o educador é um modelo e há muitas palavras, ditas pelo educador, que são ouvidas pela primeira vez (Sim-Sim et al., 2008). Levámos etiquetas com as palavras novas, acerca do tema e inseridas no livro e levámos também letras soltas que acabavam por formar essas mesmas palavras. Pedimos às crianças de cinco anos que escolhessem duas dessas palavras e que procurassem as letras que formavam as mesmas, colando-as numa folha A3 branca. Depois de escolherem as palavras, as crianças começaram a procurar as letras e a colá-las nas folhas e foi interessante observar que antes de começarem a colar as letras, tentavam formar a palavra em cima da mesa, utilizando a etiqueta como referência (figuras 4 e 5).



Figura 4 – Jogo de palavras



Figura 5 – Jogo de palavras

Quando conseguiam encontrar todas as letras, começavam por colar a etiqueta da palavra na folha e as letras por baixo. Rombert (2013) afirma que “Promover a literacia permite à criança desenvolver várias capacidades como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor/escritor, ter consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita” (p.214). Foi interessante ver como as crianças iam reconhecendo as letras e tentando identificar as palavras, apesar de termos lido as palavras quando as crianças as escolheram (figura 6).

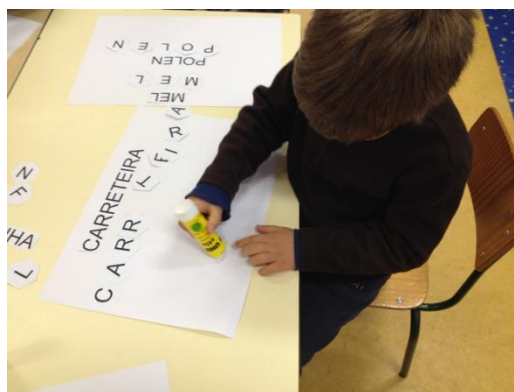


Figura 6 – Colagem das palavras encontradas

A segunda parte desta atividade foi explorar uma lengalenga sobre o trabalho das abelhas, escrita no mesmo livro. Começámos por ler a lengalenga em voz alta, no tapete, e como tinha palavras novas e um pouco complicadas, repetimo-la três vezes. Rombert (2013) diz-nos que é importante que a criança viva num ambiente de literacia rico, para que possa ter contato com elementos que facilitem a sua aprendizagem, como as histórias com leitura em voz alta e expressiva. É importante promover o gosto por canções, poemas, rimas e lengalengas. Depois levámos a lengalenga escrita a computador, com letra maiúscula e umas imagens representativas de algumas dessas palavras, nomeadamente das últimas palavras de cada frase, para as crianças as identificarem melhor. Começaram por pintar as imagens, colámos as frases da lengalenga numa cartolina e, por fim, colámos as imagens por cima de cada palavra correspondente (figura 7).



Figura 7 – Escrita da lengalenga

Esta parte da atividade foi feita em trabalho a pares e cada par acabou por decorar uma parte da lengalenga. Foi notório que o grupo, a partir da lengalenga, conseguiu aprender não só palavras novas, mas também, por exemplo, as funções das abelhas no processo de fabrico do mel, pois nos dias seguintes ainda repetiam as palavras novas e explicavam o seu significado, pois como refere Sim-Sim et al. (2008), “as crianças em idade pré-escolar conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras. Compreendem facilmente os significados de questões, ordens e histórias” (p.47).

Esta segunda atividade realizou-se no mês de março e, no fim, o trabalho ficou exposto na parede do corredor do jardim-de-infância e não ficou só por aqui, pois demos continuidade ao tema do mês, a primavera.

A terceira atividade significativa que escolhemos realizou-se no mês de maio e surgiu no âmbito do plano curricular anual (anexo 4 – Plano curricular anual), em que procurámos proporcionar ao grupo uma atividade na área da Expressão Dramática, partindo de uma lengalenga. Rombert (2013) diz-nos que é importante que a criança viva num ambiente de literacia rico, para que possa ter contato com elementos que facilitem a sua aprendizagem, como as histórias com leitura em voz alta e expressiva. É importante promover o gosto por canções, poemas, rimas e lengalengas. Como um dos temas deste mês era o número sete pensámos nesta atividade, que acabou por estar também ligada à área de intervenção prioritária, acabando por ter um efeito bastante positivo para com o grupo. Com recurso ao livro “O som das lengalengas” decidimos

dar início à atividade e quando mostrámos o livro as crianças mostraram-se expectantes com o que iríamos fazer e perguntaram-nos logo qual era a história que íamos contar. Explicámos-lhes que não iriam ouvir uma história mas aprender uma lengalenga e o grupo mostrou-se bastante entusiasmado, perguntando se iríamos aprender muitas (anexo 8 – relatório diário do dia 11 junho de 2014). Escolhemos a lengalenga “Os sete irmãos” e numa primeira fase, no tapete, lemo-la em voz alta e as crianças repetiram-na algumas vezes, fomos fazendo frase a frase, pois a lengalenga era um pouco extensa. Depois de repetirmos a lengalenga algumas vezes, propusemos ao grupo escrever a lengalenga para mais tarde expor. As crianças de três e quatro anos escreveram em folhas A4 brancas, copiando ou passando por cima, em letras à máquina maiúsculas. As de cinco e seis anos copiaram em letra manuscrita para folhas A4 brancas (figuras 8 e 9), pois a educadora cooperante favorece esse trabalho na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.



Figura 8 – Escrita da lengalenga em manuscrito



Figura 9 – Escrita da lengalenga em manuscrito

Depois de cada criança escrever a sua parte da lengalenga, fizemos outra proposta ao grupo, fazer a dramatização da mesma. O grupo aderiu, com entusiasmo! Tal como referem as OCEPE (1997), a Expressão Dramática é um meio de descoberta da criança consigo mesma e para com as outras crianças, e neste tipo de atividades podem ser criadas situações de comunicação verbal. Como na lengalenga eram sete

personagens, decidimos dividir o grupo em pares e cada par ser uma personagem, o que acabou por resultar. A divisão das crianças acabou por ser feita por idades, ou seja, em cada par ficou uma criança mais velha, de cinco ou seis anos, com uma das mais novas, de quatro anos, para que se pudessem ajudar, pois as frases não eram fáceis de pronunciar. Para a realização desta atividade, organizámos o grupo a pares, em pé, na área do tapete e à medida que íamos dizendo as frases, cada par ia repetindo. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a atividade e disseram logo qual era o irmão que queriam ser, pois acharam imensa piada à lengalenga. Repetimos a lengalenga duas vezes e as crianças do grupo conseguiram pronunciar bem as palavras, acabando por transparecer um resultado positivo desta atividade. O grupo aderiu bem a esta atividade de Expressão Dramática, mostrando as suas potencialidades e demonstrando que foram ultrapassando as suas dificuldades na comunicação, tanto com as restantes crianças do grupo como com os adultos.

5. Resultados Alcançados

Durante todo o período da prática pedagógica, foram realizados relatórios diários, que funcionaram como notas de campo, onde foram descritas as atividades, atitudes e conversas das crianças, através dos quais foi possível reunir informação mais detalhada sobre o grupo e cada criança individualmente, e também como afirmam Bogdan & Biklen (1994), permitiram uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Através da realização dos relatórios diários, foi possível percebermos, em alguns casos, o grau de satisfação das crianças em relação a algumas atividades, como se pode verificar no relatório diário de 5 de fevereiro de 2014 (anexo 9).

Em alguns destes relatórios é possível também perceber a evolução do grupo em relação aos objetivos propostos aquando da definição da área de intervenção prioritária, como promover a comunicação entre as crianças do grupo e com os adultos.

De acordo com Papalia et al. (2001), “À medida que as crianças adquirem o domínio das palavras (...) tornam-se mais competentes na comunicação.” (p.323).

Como refere Rombert (2013), “Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar e em compreender os outros, podem ocorrer várias alterações no seu

comportamento, como mostrarem-se mais reservadas tímidas, inibidas, tendo tendência a isolar-se e a recusar participar em conversas de grupo” (p. 130-131), podemos concluir que as crianças já não apresentam tantas dificuldades, pois mostraram que já falavam e comunicavam por vontade própria, intervindo em conversas nos momentos, em grande grupo, no tapete, introduzindo temas novos, contando coisas do seu interesse ou respondendo a questões sobre temas a abordar durante as atividades propostas.

Segundo Sim-Sim (1998), podemos definir comunicação como o processo de troca de informação entre dois ou mais intervenientes e a linguagem oral como a base da linguagem escrita. Após o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação entre as crianças do grupo e os adultos, as crianças mostraram evoluções na sua forma de comunicar, o que nos leva a ter em conta que um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar é a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, como referem as OCEPE (1997).

5.1. Validação dos resultados

Numa primeira fase, avançámos para a avaliação diagnóstica do contexto de estágio e do grupo, recorrendo a técnicas de observação sistemática com registo nas listas de verificação de competências, tornando-se fundamental no conhecimento do grupo de crianças e da dinâmica da sala e da instituição.

Quando começámos a planificar, recorremos à metodologia de âmbito pedagógico, ao nível das planificações, tendo uma grelha própria para preenchimento, o que nos permitiu planificar de acordo com as variáveis implícitas na prática, como as metas de aprendizagem, a situação de aprendizagem, as estratégias de implementação das atividades planificadas e do envolvimento das crianças nas mesmas. Ainda pressupõe um espaço para a avaliação, ou seja, para os instrumentos que usamos para avaliar as crianças.

Em parceria com as planificações estão os relatórios diários, onde registamos as competências e as áreas de aprendizagem, as atividades previstas que acontecessem, os incidentes críticos, normalmente, por parte das crianças e ainda e a avaliação do trabalho desenvolvido. Após a implementação das atividades, é possível fazer no relatório diário, uma reflexão crítica, que nos permite perceber a flexibilidade da prática

pedagógica, ou seja, através destes elementos é possível ajustarmos a prática, sempre que precisarmos.

Ainda na fase metodológica, é importante falarmos sobre os elementos que nos permitiram fazer uma avaliação contínua do grupo, através das listas de verificação de competências semanais.

Através da realização dos relatórios diários e das listas de verificação de competências construídas com base nas Metas de Aprendizagem, foi possível registar e comprovar a evolução do grupo durante a prática pedagógica.

Fazendo a comparação entre as duas fases de avaliação, com base na observação sistemática e registo em listas de verificação de competências construída no início da prática (Anexo 3 – listas diagnósticas de verificação de competências) e a lista de verificação de competências construída no final da prática (Anexo 10 – listas finais de verificação de competências), é possível verificar-se melhorias na linguagem oral das crianças, mais concretamente na forma como falam, tendo em conta as dificuldades apresentadas inicialmente, poderíamos falar em falta de estimulação no desenvolvimento da linguagem, estando uma criança num nível inferior ao esperado para a sua idade, ao nível da linguagem, como refere Rombert (2013), mas como nos mostra Papalia et al. (2001), “À medida que as crianças adquirem o domínio das palavras (...) tornam-se mais competentes na comunicação.” (p.323)

No final do ano, o grupo apresentava-se de forma diferente, algumas das dificuldades apresentadas na linguagem oral e na comunicação foram ultrapassadas, pois segundo Sim-Sim et al. (2008), “as crianças em idade pré-escolar conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras. Compreendem facilmente os significados de questões, ordens e histórias” (p. 47), sendo isso visível na forma como as crianças respondiam às atividades propostas, isto remete-nos para o que diz Vygotsky, citado por Matta (2001), em que o desenvolvimento resulta da interação social, onde a criança recebe, das pessoas que estão à sua volta, instrumentos socioculturais. Destes instrumentos a que a criança tem acesso, Vygotsky dá destaque “à linguagem, poderoso instrumento de comunicação (...)” (p. 73), ou seja, é importante estimular, nas crianças, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, através das interações com os adultos e as restantes crianças do grupo.

Numa análise feita às duas listas de verificação de competências construídas, diagnóstica e final (anexo 3 – listas diagnósticas de verificação de competências e anexo 10 – listas finais de verificação de competências), podemos também verificar grandes

diferenças na forma como as crianças comunicam com as restantes crianças do grupo e com os adultos. De acordo com Sim-Sim (1998), podemos definir comunicação como o processo de troca de informação entre dois ou mais intervenientes. Quando a criança tem dificuldades em comunicar pode apresentar alterações no seu comportamento, indo ao encontro do que nos diz Rombert (2013), que “Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar e em compreender os outros, podem ocorrer várias alterações no seu comportamento, como mostrarem-se mais reservadas tímidas, inibidas, tendo tendência a isolar-se e a recusar participar em conversas de grupo” (p. 130-131).

Após a análise das listas de verificação de competências, diagnóstica e final, foi construída uma outra tabela que nos permitiu comparar a evolução do grupo na área de intervenção prioritária (anexo 11 - Tabela de análise das listas de verificação de competências relativas à área de intervenção prioritária), onde é possível constatar que houve melhorias significativas na linguagem oral e na comunicação do grupo. Numa primeira avaliação, no domínio da consciência fonológica, observámos que no início só quatro crianças é que produziam rimas, e no final sete delas já o faziam sozinhas, mesmo que em brincadeiras.

Na compreensão de discursos orais e interação verbal, observámos que apenas sete crianças conseguiam transmitir informação oralmente através de frases coerentes e na avaliação final, já dezoito crianças conseguiam fazê-lo. Na fase inicial apenas três crianças iniciavam um diálogo e na fase final dezassete crianças já o faziam, por iniciativa própria.

De uma forma geral, o grupo evoluiu bem na área de intervenção prioritária, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois a avaliação final revela, quase sempre, números mais elevados, no sentido da evolução positiva por parte das crianças.

5.2. Avaliação Evolutiva entre a Diagnóstica e Final

Na primeira fase de observação do grupo, para além dos relatórios diários, foram também construídas listas de verificação de competências, baseadas nas Metas de Aprendizagem, através das quais pudemos perceber qual a área de aprendizagem onde o grupo apresentava maiores dificuldades e precisava de uma maior intervenção.

Através da análise dessas listas de verificação de competências (Anexo 3 – listas diagnósticas de verificação de competências), verificámos que a área em que as crianças apresentavam maiores dificuldades era a da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, principalmente ao nível da compreensão de discursos orais e interação verbal, precisamente na compreensão do que lhe é dito oralmente, no relato de experiências, na descrição de acontecimentos, na partilha de informação, na descrição de algo ou de alguém e no uso de palavras novas em diálogos.

Onde o grupo apresentou uma maior evolução foi na forma como passaram a comunicar, acabando por melhorar a sua linguagem oral.

De acordo com as metas de aprendizagem o grupo, em geral, não apresentava grandes dificuldades em qualquer uma das áreas ou domínios, exceto na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a nossa área de intervenção prioritária. Então, as evoluções registadas acabam por ser um reforço das aprendizagens já realizadas pelas crianças.

Ao nível das interações, o grupo continuou a manter uma boa relação com os adultos da sala e com as restantes crianças, sendo que houve uma melhoria a nível de grupo, ou seja, as crianças passaram a estar mais juntas enquanto grande grupo, não havendo tantos pequenos grupos e pares, como inicialmente.

Na área do Conhecimento do Mundo, o grupo adquiriu novos conhecimentos através das atividades propostas, evoluindo positivamente.

Na Formação Pessoal e Social, houve melhorias na autonomia por parte de algumas crianças do grupo, especialmente no que respeita às refeições. A nível da socialização, houve uma evolução, pois as crianças já não se isolam e interagem todas umas com as outras.

A área das Expressões sempre foi a mais trabalhada, destacando-se, mas houve também melhorias, pois agora algumas crianças do grupo já realizam as atividades propostas, sem ser só por fazer, fazem-no com mais gosto e mais rigor. Na área da

Expressão Motora, o grupo mostra-se bastante desenvolvido, tendo apenas existido evolução em algumas crianças do grupo que, inicialmente, mostravam medo em realizar alguns exercícios propostos.

Na Expressão Dramática, houve apenas uma atividade proposta, à qual as crianças responderam bem e mostraram as suas aptidões para reter a informação que as histórias passam e transmiti-las através deste tipo de expressão.

Na área da Expressão Plástica, sendo uma das áreas mais trabalhadas e sobre a qual recaem a maior parte das atividades, tendo em conta também o tema do projeto de escola “As artes”, as crianças não mostram dificuldades nesta área, mas existiu evolução por parte de algumas crianças, nomeadamente no desenho da figura humana, por parte de algumas crianças, na forma como utilizam os materiais e na intencionalidade das suas produções.

A Expressão Musical foi uma área pouco trabalhada, apesar de mesmo nas brincadeiras livres as crianças cantarem.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a nossa área de intervenção, houve uma evolução positiva por parte de todo o grupo, pois agora quase todas as crianças conseguem manter um discurso coerente, quando querem transmitir algo oralmente.

Em relação à escrita, as crianças de quatro anos já copiam e até já escrevem sozinhas, algumas palavras e as crianças mais velhas, de cinco e seis anos, já escrevem sozinhas algumas palavras que conhecem, copiam inúmeras palavras, mesmo com letra manuscrita.

A área da Matemática foi uma área em que as crianças mostraram sempre algum interesse, sendo inicialmente trabalhada apenas com as crianças de cinco anos, e ao longo do ano começaram a surgir atividades direcionadas também para as restantes crianças do grupo. Algumas crianças mais novas ainda não reconhecem os números até cinco.

A área das TIC não foi trabalhada diretamente pelo grupo, portanto não é possível fazer uma avaliação das crianças.

No final do período de estágio foi possível verificar a evolução do grupo a estes níveis, como se pode observar na lista de verificação de competências construída no final da prática pedagógica (Anexo 10 – Listas finais de verificação de competências).

Ainda assim não foi possível observar a evolução de, pelo menos duas crianças do grupo, pois faltaram muito ao longo do ano e não se obtiveram registos suficientes

para fazer a sua avaliação, como se pode constatar nas listas de verificação de competências.

5.3. Reflexão

Segundo os Padrões de Desempenho Docente (Despacho nº 16034/2010), 22 outubro), o educador de infância deve estar em constante atualização a nível profissional e numa atitude reflexiva das suas práticas, recorrendo à sua formação para o melhoramento das mesmas.

De acordo com os mesmos padrões são apresentadas quatro dimensões desse desempenho. Ao longo da prática pedagógica tornou-se essencial tentar estar ao nível do bom, tendo em conta estas quatro dimensões. Na dimensão da vertente profissional, social e ética, tentámos sempre refletir sobre as práticas desenvolvidas com o grupo, para poder adequá-las às necessidades reais das crianças.

Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sempre que abordávamos algum tema novo, pesquisávamos sobre os conteúdos a abordar com o grupo, pois é importante sabermos quais os conteúdos científicos que abordamos com as crianças. As planificações foram sendo melhoradas, tendo em conta o que era esperado, integrando as propostas de atividades, as metas de aprendizagem, os recursos a utilizar e os tipos de avaliação das aprendizagens. Tornou-se fundamental promover um ambiente facilitador para as aprendizagens das crianças, procurando adequar sempre as estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Na dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, foi possível apresentar sugestões que contribuíram para melhorar a qualidade da prática pedagógica, colaborando com a comunidade educativa, sempre que solicitado. Foi enriquecedor podermos colaborar no desenvolvimento de atividades que envolveram pais, encarregados de educação e outros elementos da comunidade.

Por último, na dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida tornou-se fundamental, ao longo do período de estágio, procurar saber mais e ir atualizando o nosso conhecimento sobre tudo o que envolve a prática pedagógica. Partindo desta atualização, é possível assumirmos a postura de um profissional reflexivo, tentando melhorar e adequar as estratégias da nossa prática.

Durante a prática pedagógica tentou-se sempre que a relação com os diversos intervenientes educativos se baseasse no profissionalismo e na ética.

A relação com o grupo de crianças foi boa desde o início e foi crescendo, o que se tornou essencial no envolvimento e no desenvolvimento da prática pedagógica, procurando promover a participação do grande grupo nas atividades propostas, seguindo o que nos diz o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto “No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância (...) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-o individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade”.

Depois da fase de observação, da construção de listas de verificação de competências (anexo 3 – Listas diagnósticas de verificação de competências) e da realização de relatórios diários, avançámos para a definição da área de intervenção prioritária e, foi então, que surgiu a nossa problemática, “O Desenvolvimento da Linguagem Oral e Comunicação em Contexto Pré-escolar”, dado que o grupo com quem estávamos a intervir na prática educativa apresentava algumas dificuldades na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, principalmente ao nível da compreensão de discursos orais e interação verbal, precisamente na compreensão do que lhe é dito oralmente, no relato de experiências, na descrição de acontecimentos, na partilha de informação, na descrição de algo ou de alguém e no uso de palavras novas em diálogos.

Nesta primeira fase, a identificação de alguns problemas nesta área foi bastante evidente em algumas crianças do grupo, duas delas com necessidades educativas especiais. Estas dificuldades apresentavam-se não só ao nível da fala, mas também na comunicação, ou seja, na forma como se expressavam ou não, nos momentos de trabalho em grande grupo, pequeno grupo ou individual.

Em relação à primeira avaliação, realizada em novembro, é notória a evolução do grupo na área de intervenção prioritária, linguagem oral e comunicação, como pode ser visto na lista de verificação de competências final, presente no anexo 10. A maior evolução foi feita ao nível do domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo em conta as Metas de Aprendizagem, ou seja, através das estratégias utilizadas para ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades nesta área, as mesmas passaram a participar mais nas conversas em grande grupo e nas atividades propostas, fazendo perguntas, contanto

experiências vividas, descrevendo acontecimentos, histórias, objetos e pessoas, recontando histórias ouvidas a ler, iniciando diálogos, aprendendo novas palavras e usando-as nas suas conversas e recitando poemas, rimas e canções.

Quanto à vida profissional futura é importante continuarmos a construir conhecimento, desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, mas refletindo sempre sobre as suas práticas, como refere o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Mantemos a vontade de continuar a melhorar a nossa prática pedagógica, melhorando as nossas propostas e adequando-as a cada criança, pois esperamos que ao gerir de forma autónoma um grupo, sejamos capazes de conhecer cada criança, compreendendo as suas necessidades.

Ao longo deste ano de estágio, por serem três manhãs, foi possível conhecer melhor a dinâmica de uma sala de jardim-de-infância e de um grupo em idade pré-escolar, as suas facilidades e as suas fragilidades e estabelecer com as crianças uma relação mais próxima, facilitadora do nosso envolvimento na prática pedagógica. Foi ainda possível estabelecer relações entre as aprendizagens feitas ao longo do curso e a nossa prática no estágio.

6. Considerações Finais

Se pensarmos em todo o período de estágio podemos afirmar que no início da nossa prática encontrámos facilidades, pelo facto de as crianças nos terem recebido bem, e isso ter facilitado o processo de integração. Apesar das facilidades encontradas, por ser um grupo recetivo a pessoas novas, nem tudo foi fácil, pois apesar de o mesmo deter aprendizagens significativas na maioria das áreas de aprendizagem, existiam no grupo crianças com problemas no desenvolvimento da linguagem oral e outras com dificuldades na comunicação, o que acabava por dificultar os momentos de partilha em grande grupo e pequeno grupo, no tapete.

Como referido anteriormente, numa fase inicial da nossa prática pedagógica, percebemos a necessidade de trabalhar a área da linguagem oral e abordagem à escrita, visto haver crianças que apresentavam dificuldades na linguagem oral e na comunicação. Segundo Rombert (2013), podemos assim falar em falta de estimulação

no desenvolvimento da linguagem, estando uma criança num nível inferior ao esperado para a sua idade, ao nível da linguagem.

Nos momentos de tapete, conversas ou atividades em grande grupo, algumas crianças apresentam dificuldades em expressar-se, ficando caladas, mesmo quando nos dirigimos a elas, individualmente. Isto acaba por dificultar a sua relação com as restantes crianças e com os adultos como nos mostra Rombert (2013), quando nos diz que “Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar e em compreender os outros, podem ocorrer várias alterações no seu comportamento, como mostrarem-se mais reservadas tímidas, inibidas, tendo tendência a isolar-se e a recusar participar em conversas de grupo” (p. 130-131).

Posto isto, a escolha da problemática surgiu da necessidade de promover a comunicação entre as crianças e os adultos e de desenvolver a linguagem oral.

Pretendeu-se com a escolha desta temática, linguagem oral e comunicação, dar ao grupo a oportunidade de explorar a sua forma de comunicação e de desenvolver a sua linguagem oral, utilizando mais e diversas técnicas, que também lhes permitisse ultrapassar as suas dificuldades. Isto tornou-se possível, pois a educadora cooperante privilegiava o trabalho nesta área das Metas de Aprendizagem.

Apesar de não ter sido um dos objetivos iniciais, o grupo mostrou interesse em realizar atividades direcionadas para a escrita, dentro da área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

O trabalho desenvolvido, em parceria, com a educadora cooperante tornou-se fundamental, na medida em que permitiu proporcionar ao grupo aprendizagens significativas não só na área de intervenção prioritária, mas também nas outras áreas de aprendizagem.

Apesar das dificuldades que algumas das crianças apresentavam na linguagem oral e na comunicação, o grupo mostrou-se sempre unido, para ultrapassar essas dificuldades, tanto do grupo como de cada criança, individualmente. Inicialmente, foi preciso aprendermos a trabalhar com o grupo, porque mesmo sendo um grupo heterogéneo e tendo cada criança o seu ritmo e forma de trabalhar, a educadora cooperante sempre privilegiou uma prática envolvente, em que todas as crianças participam nas mesmas atividades e ao mesmo tempo, independentemente da faixa etária em que se encontram. Com isto, as crianças quiseram sempre ir mais além, procurando renovar as suas aprendizagens, a cada atividade proposta.

No fim, foi gratificante sentir que as crianças participaram satisfatoriamente nas atividades propostas, pedindo até para repetir algumas, e que a evolução das crianças foi positiva.

As três manhãs de estágio, no Mestrado, permitem-nos criar laços fortes com o grupo, envolvendo-nos ainda mais na prática pedagógica, esperando alcançar os objetivos a que nos propomos no início do estágio.

Terminamos com a ideia de que é importante estarmos dispostos a reaprender e renovar os nossos conhecimentos, para podermos proporcionar às crianças um ambiente facilitador das suas aprendizagens no pré-escolar.

Bibliografia

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Santarém: Caderno de Educação de Infância.
- DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Felício, H. M., & Oliveira, R. A. (2008). *A formação prática de professores no estágio curricular*. Curitiba: UFPR.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Saber Educar.
- Oliveira, N. S. (2012). *O Sentido da Avaliação na Educação Infantil: uma análise das percepções e práticas avaliativas nos CEIs e CMEIs de Anapólis - Góias*. Anapólis.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Pereira, P. C., & Galeão, T. F. (2003). *Experiências de Terrenos na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Legislação:

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. Diário da República- I Série- A.
Ministério da Educação
Despacho nº 16034/2010, 22 outubro

Anexos

Anexo 1 – Planta da sala

Anexo 2 – Guiões de avaliação de Maria João Cardona

Anexo 3 – Listas diagnósticas de verificação de competências

Anexo 4 – Planificação curricular anual

Anexo 5 – Relatório diário de 5 de novembro de 2013

Anexo 6 – Relatório diário de 11 de novembro de 2013

Anexo 7 – Relatório diário de 3 de junho de 2014

Anexo 8 – Relatório diário de 11 de junho de 2014

Anexo 9 – Relatório diário de 5 de fevereiro de 2014

Anexo 10 – Listas finais de verificação de competências

Anexo 11 – Tabela de análise das listas de verificação de competências relativas à área de intervenção prioritária

